Nathalie LUDOT
Discipline : violon

LES MODELES

DANS

L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE

DE LA MUSIQUE

EN FRANCE

Cefedem Rhône-Alpes
Promotion 2002-2004

Sommaire :

Introduction **p. 3**

I. La figure centrale du maître **p. 5**

1. construction de la figure du maître p. 5

a) la relation professeur-élève : une relation exclusive
b) maître : définitions
c) maîtrise et reconnaissance par les pairs
d) le maître et le modèle

2. l'imitation p. 10

a) un processus de communication complexe ; le feed-back ; importance du référent
b) imitation et tâtonnement ; répétition ; efficacité de la méthode imitative

3. imitation, modèle : dérives déontologiques p. 13

a) modèle et hiérarchie
b) modèle et dérive démiurgique
c) « fabriquer » un élève : une impasse existentielle ?
d) à quoi doit renoncer l'éducateur

II. Placer l'élève au centre : reconsidérer l'apprentissage **p. 18**

1. prendre en compte le parcours de l'élève p. 18

a) « bagage » musical de l'élève
b) représentations de l'élève

2. représentation et erreur : vers une vision de l'apprentissage comme construction p. 19

a) le rôle de l'erreur
b) la fonction de médiation
c) apprentissage = construction

3. modèle et relation éducative p. 21

a) relation(s), relation éducative
b) modèles et construction de l'identité
c) rejeter la tentation de la séduction

III. Questionner les finalités de l'enseignement musical **p. 24**

1. une vision floue p. 24

a) la vision des enseignants
b) qu'est-ce qu'un musicien ?
c) comment former ce musicien ?

2. comment « ne rien faire » p. 26

a) formation du musicien : un idéal
b) une opposition impossible à surmonter ? globalité et disciplines
c) mise en perspective historique

3. perspectives d'avenir… p. 32

a) potentialités de la structure « école de musique »
b) schémas directeurs et chartes
c) le projet, un outil pour l'école de musique

Conclusion (…?) **p. 36**
Bibliographie **p. 37**

INTRODUCTION

En France, l'enseignement spécialisé de la musique est fortement imprégné du **modèle unique du cours** particulier d'instrument, et au-delà, que ce soit du côté des élèves et de leurs familles ou de celui des enseignants, la **figure du maître** dispensant son enseignement à un élève ou à un groupe d'élèves reste la figure dominante.

Cette image est d'autant plus forte dans les esprits que, dans les écoles de musique, l'enseignement est souvent centré sur le répertoire « classique », peu connu du grand public ; la présence d'un **maître initiateur, guide et accompagnateur** paraît donc indispensable pour pénétrer cet univers méconnu.

De quelle manière cette figure centrale du maître se traduit-elle dans l'enseignement spécialisé de la musique ? D'où vient-elle ? De quelles **conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage** est-elle porteuse ? Est-elle compatible avec le **rôle d'éducateur** que l'enseignant doit remplir ?

Existe-t-il d'autres voies ? En quoi cela nous mène-t-il à envisager à la fois d'autres pratiques pédagogiques, une nouvelle organisation des cursus ainsi qu'une remise en question des contenus ?

Nous verrons, dans un premier temps, comment la figure du maître dépasse souvent un rôle d'accompagnateur pour devenir (constituer) un véritable **modèle à imiter**. Nous étudierons donc **l'imitation** en tant que processus de communication, pour en cerner les avantages, les limites et les enjeux, afin de se poser la question de l'opportunité de son utilisation.

Puis nous essaierons d'interroger le modèle d'un enseignement centré sur la figure dominante d'un maître, notamment pour voir en quoi ce modèle est contestable déontologiquement aussi bien qu'inefficace.

Il s'agira donc de s'interroger sur la possibilité **d'autres modèles d'enseignement**, en réenvisageant les finalités de cet enseignement et les mécanismes d'apprentissage.

L'apprentissage devra être reconsidéré, non plus comme une résultante de l'imitation ou de la transmission de connaissances, mais comme un **processus de construction**. Nous verrons comment, sans abandonner son rôle d'éducateur, l'enseignant doit se centrer non sur son action mais sur l'élève, comment il doit mettre en place un processus de **médiation**. Cela nous amènera à définir le rôle des **représentations** de l'élève et l'importance de l'erreur.

Du côté des finalités de l'enseignement, nous essaierons de déterminer en quoi les représentations des enseignants pèsent sur le contenu des enseignements et le déroulement de l'apprentissage, et en quoi un modèle d'enseignement basé sur une figure dominante du maître cache en réalité un certain sentiment d'impuissance des enseignants et un manque (criant) dans la définition d'objectifs précis.

Enfin, nous verrons comment l'organisation des **structures** d'enseignement actuelles ainsi que leur histoire peuvent constituer aussi bien un frein qu'un atout pour **l'invention de nouvelles pratiques pédagogiques** se basant sur une conception moderne de l'apprentissage et se dégageant de la reproduction sans remise en question d'un **modèle hérité du passé**.

I. la figure centrale du maître

1. *construction de la figure du maître*

a) la relation professeur-élève : une relation exclusive

Tout d'abord, une précision : je me placerai essentiellement dans le cadre de l'école de musique pour décrire cette relation, parce que c'est le lieu que je connais le mieux, qu'il est ouvert au public et qu'on peut vérifier ce qui s'y passe, et surtout parce qu'il attire un grand nombre d'élèves (près d'un million selon le guide Musiques : apprendre / pratiquer[1]) et représente l'essentiel de l'enseignement spécialisé de la musique en France.

Les élèves qui se présentent dans une école de musique sont dans leur immense majorité des instrumentistes ou "aspirant-instrumentistes" (j'y inclus les chanteurs) ; le désir de pratiquer un instrument, s'il ne constitue pas la totalité de leur demande, reste souvent la première motivation à l'inscription. Le cours d'éveil musical, ou éventuellement la première année de formation musicale, si elle précède l'apprentissage d'un instrument, n'est vécue que comme un préalable avant d'entrer dans le vif du sujet : jouer.

Or, pour la plupart des instruments, il se trouve que l'élève débutant va se trouver confronté simultanément avec son nouvel instrument et son professeur. Son entrée dans le monde de la musique en tant que "producteur" de musique est donc aussi marquée par une rencontre, la rencontre avec celui qui va lui donner les clés de ce nouvel "ustensile" un peu étrange ; par exemple, il va commencer par désigner à l'élève les différentes parties de l'instrument, lui indiquer comment le monter et le démonter, lui expliquer son principe de fonctionnement.

Bien sûr, il peut arriver que l'apprenti instrumentiste ait rencontré son instrument avant son professeur : c'est le cas des "autodidactes", qui préfèrent essayer d'abord tout seuls, et qui ne chercheront de l'aide auprès d'un prof que s'ils en ressentent réellement le besoin. Il est à noter que selon les instruments, le nombre d'autodidactes est très variable : ils sont par exemple plus nombreux chez les saxophonistes ou les guitaristes que chez les violonistes ! Cela permet de mettre en évidence que dans l'esprit de beaucoup, certains instruments (réputés "difficiles") ne peuvent s'apprendre sans l'aide d'un professeur.

Quoiqu'il en soit, l'idée est fortement répandue dans le grand public que le professeur est indispensable pour "y arriver". (Il suffit de voir par exemple comment certains élèves adultes dévalorisent systématiquement le résultat d'un travail qu'ils ont mené tout seuls chez eux…) **L'apprenti instrumentiste** paraît devoir être obligatoirement un **élève instrumentiste**, il a besoin d'un **professeur instrumentiste**.

[1] Musiques : apprendre / pratiquer, guide, Paris, cité de la musique, 2003 ; l'hétérogénéité des chiffres obtenus par les différents observateurs pointe essentiellement sur la définition à retenir pour qualifier une école de musique, on oscille donc entre 800000 et 1000000 d'élèves, dont 250000 dans les écoles classées par l'Etat. (Selon l'INSEE : 6000 écoles de musique au recensement communal de1988 ; selon le CREDOC : 4000 écoles pour l'enquête parue en 1993)

De plus, ce "professeur instrumentiste" est souvent le seul musicien que fréquentent "en direct" les élèves des écoles de musique, sauf s'ils ont dans leur entourage immédiat (familial) un autre musicien, professionnel ou amateur. (Mais étant donné le peu de pratique musicale amateur en France, cela reste peu probable.) Bien sûr, le professeur de formation musicale joue un peu de piano pendant le cours, mais cela n'est pas vécu par les élèves comme un réel moment musical : il "accompagne" des chants, il joue une dictée…

Si on ajoute que les cours sont la plupart du temps individuels, que peu d'élèves ont l'occasion de voir jouer leur instrument en concert, qu'ils ne possèdent pas souvent de disque de leur instrument, on constate que le professeur d'instrument est **l'unique référence comme instrumentiste** pour son élève. Cette situation peut se prolonger pendant des années, tant que l'élève n'a pas acquis par son parcours une expérience plus riche et plus variée de l'instrument (autres professeurs, "camarades", comparaison avec d'autres instruments) lui permettant de prendre un certain recul, de comparer, de mettre en perspective la personnalité, les compétences les choix de son ou de ses professeurs successifs. (Mais cela peut aussi bien ne jamais se produire…)

En résumé, tout concourt (de l'organisation de l'école aux représentations des élèves) à ce que l'image de l'enseignant se superpose à celle de l'apprentissage, de l'instrument, du musicien : il est indispensable à l'apprentissage, il donne les clés de l'instrument, il est l'unique exemple du musicien. En ce sens, il occupe une position quasiment hégémonique, il est réellement le **maître du jeu**, au centre d'un système où les élèves ne sont que des protagonistes et où les autres intervenants sont souvent inexistants.

b) maître : définitions

Nous avons vu qu'au sein de l'école de musique, le professeur est le "maître du jeu". Ce pouvoir, cette position de dominateur lui confère déjà le statut de ***maître***. Voici la première définition de « maître », d'après le Petit Larousse et le Robert de la langue française :

⇨ *maître* : personne qui exerce une domination

1- C'est celui qui commande, qui gouverne, qui exerce un pouvoir ou une autorité.
(= seigneur, patron, chef, dirigeant)
2- C'est celui qui possède quelque chose. (= propriétaire)

Le terme de *maître* correspond aussi à une fonction :

⇨ *maître* : personne qualifiée pour diriger

3- C'est celui qui exerce une fonction de direction.
4- C'est celui qui enseigne, éduque.
5- C'est un artisan qui dirige le travail et enseigne aux apprentis, ou un artiste qui dirige un atelier.
6- C'est une personne qui est prise comme modèle, dont on est le disciple. C'est un artiste ou un savant qui excelle dans un art, qui a fait école.

L'enseignant-musicien est aussi un maître dans ce sens-là (dans le sens de la fonction).
- Tout d'abord, c'est un enseignant (définition 4).

- Ensuite (définition 5), historiquement, il est l'héritier du "maître de musique", à une époque où il n'y avait pas de distinction entre *artiste* et *artisan*, et où l'*art* désignait *"tout ce qui se fait par l'adresse et l'industrie de l'homme"* et ce qui *"est opposé à la nature"*.[2] Jusqu'à la fin du 17ème siècle, voire jusqu'au 18ème, le musicien était considéré comme un artisan, et en tant que tel, il assurait aussi des fonctions d'enseignement, en admettant auprès de lui des "apprentis" qui, moyennant finance ou en échange de leur service, recevaient une formation professionnelle. Aujourd'hui encore, nombre de musiciens revendiquent leur appartenance au monde de *l'artisanat*, dans le sens du dictionnaire de Furetière ; ils sont les détenteurs d'un *art* consistant dans la combinaison d'une maîtrise "technique" avec une connaissance s'y rapportant.
-L'enseignant-musicien est presque toujours pris comme modèle (définition 6), que ce soit de manière consciente (il fournit un exemple) ou plus inconsciente (*mimésis*), il peut parfois avoir de véritables disciples…Nous y reviendrons largement plus tard.
Enfin, il excelle dans sa matière dont il est le spécialiste.

Ceci nous amène à la dernière acception de *maître*, qui dépasse la fonction pour prendre la valeur d'un titre. La personne ayant prouvé ses compétences auprès de ses pairs (par exemple en ayant réussi un examen, en ayant été reçu à un concours…) peut se prévaloir du titre de *Maître* (avec majuscule), ce qui, en retour, lui permet de tenir son rang dans le milieu auquel il appartient.

⇨ *Maître* : titre donné à certaines personnes
-7 Titre des gens de loi (avocats, officiers ministériels…) ; personnes titulaires de certaines charges.
-8 Titre d'un artisan dans un métier où subsistent les traditions de corporation et qui a été admis à la maîtrise.
-9 Titre que l'on donne à un professeur éminent, à un artiste célèbre.

Les définitions 7 et 8 ne concernent pas directement les enseignants-musiciens, car ils exercent une profession mais ne sont pas officiellement détenteurs d'une charge. En revanche, la dernière définition (9) s'applique parfaitement au domaine de la musique, nous verrons dans le paragraphe suivant à quelle condition l'enseignant peut acquérir ce titre.

Il est à noter que *« Maître-avec-majuscule »* ne s'accorde pas au féminin…

c) maîtrise et reconnaissance par les pairs

Voyons comment, dans le domaine de la musique, fonctionne le mécanisme qui permet de parler de *maître* (ou *Maître*).

Nous avons vu comment, historiquement, le musicien appartenait à la catégorie des artisans. Mais en revanche, il ne relevait pas d'une tradition de corporation organisée, et il n'existait pas d'examen donnant accès à la maîtrise. La reconnaissance par les pairs résultait donc plus souvent du bouche à oreille, qu'il s'agisse d'une renommée d'instrumentiste ou de la diffusion de compositions (car la distinction instrumentiste / compositeur, relativement récente, ne s'est imposée totalement qu'au cours du 20ème siècle, et encore cela n'est-il valable que pour la musique classique). Un

[2] Furetière, Dictionnaire Universel contenant généralement tous les Mots tant vieux que modernes, et les Termes de toutes les Sciences et les Arts, Paris, 1690

autre vecteur de la reconnaissance par le milieu professionnel était l'importance de la charge que le musicien assurait (musicien de cour, *Kapellmeister*, directeur d'une institution religieuse, titulaire des orgues de telle ou telle cité…)

Aujourd'hui, les diplômes professionnels (voire les concours internationaux) sont réputés procurer à leur titulaire la reconnaissance de la profession. Cependant, il est de notoriété publique que la valeur officielle de tout titre reste occultée par l'appréciation qu'en donnent "les gens du métier". Par exemple, il existe toute une classification officieuse et bien connue de tous des DEM[3] délivrés par tel ou tel CNR ou ENM ; de même, le détenteur d'un DFS[4] du CNSMD de Paris aura plus de crédit que celui d'un CES[5] du CNSMD de Lyon, un quelconque diplôme de la Juilliard School of Music à New York vaut à son possesseur la considération, et le Conservatoire Tchaikovsky n'apparaît dans les biographies que précédé du qualificatif "prestigieux".

Bien sûr, on se défendra, dans le milieu des musiciens professionnels, d'être totalement dupe de ce "classement", et les biographies trop fournies attirent autant de commentaires désobligeants que celles qui paraissent trop succinctes. Il n'empêche que cette échelle de valeur existe, et elle trahit le fait que le milieu des musiciens a gardé le même mode de fonctionnement que dans le passé en ce qui concerne la reconnaissance par les pairs de la valeur de chacun, de sa compétence.

Les diplômes d'enseignement, eux, ne sont bien souvent même pas encore "côtés" à cette bourse des valeurs musiciennes, et le bon enseignant est en général celui dont les élèves sont eux-mêmes reconnus et distingués selon la même échelle de valeur que leur professeur.

L'enseignant-musicien est donc reconnu (ou non) par ses pairs en ce qui concerne sa compétence technique de musicien, évaluée à la lumière de son parcours d'étude ou de sa production (concerts, discographie, collaborations…), et éventuellement, de son érudition. Ces seuls critères (surtout le premier) lui permettent d'être reconnu comme un *Maître*. Ceci se retrouve aussi bien en musique classique que dans les musiques traditionnelles (auprès de qui – de quel Maître – il a appris), dans le jazz ou les musiques actuelles (lieu et fréquence de ses prestations, collaborations, discographie…), il s'agit donc d'une constante, quelle que soit l'esthétique pratiquée.

Et c'est précisément cette **reconnaissance par les pairs** qui va donner à l'enseignant **la légitimité**, son poids **face à ses élèves**, car elle va lui permettre de se poser en *Maître* face à eux.

[3] Diplôme d'Etudes Musicales
[4] Diplôme de Formation Supérieure
[5] Certificat d'Etudes Supérieures

d) le maître et le modèle

L'enseignant, **reconnu par ses pairs en tant que musicien**, seule référence musicale pour ses élèves, est donc réputé posséder :

- les compétences techniques nécessaires pour jouer de son instrument (la « maîtrise » de son instrument)
- les connaissances théoriques liées à une pratique musicale, selon la ou les esthétique(s) qu'il prétend « maîtriser ».

Il est censé posséder à la perfection son « art ».

C'est pourquoi il paraît tout naturel qu'il serve d'objet d'imitation à qui veut, de la même manière, accéder à une certaine maîtrise dans le domaine musical. Il s'agit d'un cheminement qui conduit à considérer le professeur comme un modèle (selon Le Larousse : *« qui possède à la perfection un art, qui sert d'objet d'imitation »*). Cette conception forte portée aussi bien par la profession de musicien que par l'image que la société se fait des enseignants-musiciens paraît difficile à contrer, et de toute manière la notion de modèle n'est pas en soit forcément critiquable : en effet, un modèle peut aussi bien être imité que critiqué, ou encore il peut servir de base à un travail.

En revanche, cette notion de modèle nous entraîne rapidement vers une **conception de l'enseignement de type transmissif** : un individu, ayant acquis la maîtrise dans un domaine, un art, le transmettrait ainsi à son tour à celui qui lui en ferait la demande ; dans cette conception, l'enseignant constitue un maillon d'une chaîne dont personne n'est réellement responsable. Il s'agit de transmettre une tradition dont il n'est que le dépositaire. Le problème est que dans cette manière de voir, on part du principe que l'élève a pour projet d'arriver à égaler le maître, ou plus exactement, qu'il vise une pratique musicale semblable à celle de son professeur. Or s'il n'est pas rare que les élèves ou leur famille admirent un certain niveau de maîtrise d'un professeur, cela ne veut pas dire qu'ils envisagent de s'engager dans la même voie, que ce soit du point de vue des préférences esthétiques, du type de pratique ou de l'investissement personnel.

De plus, l'enjeu de l'enseignant considéré comme modèle se transforme lorsqu'il est croisé avec une méthode d'enseignement basée sur l'imitation directe. Ce qui paraît relever de la pure logique, à savoir que l'enseignant, maître, est un modèle, (il faut l'imiter pour bénéficier de son savoir), cache souvent une simplification dans le choix des méthodes pédagogiques. Le cours consiste alors en une démonstration permanente de la part du professeur, et le travail de l'élève, en une observation attentive, puis en une imitation.

En réalité, si l'on veut essayer de tirer profit d'une situation pédagogique d'imitation, il faut cesser de la considérer comme un processus relevant de l'évidence.

Il faut au contraire étudier attentivement les divers processus de communication dont elle résulte, afin d'en évaluer le degré d'efficacité.

Il faut également en considérer les conséquences sur le plan de l'apprentissage et les enjeux déontologiques par rapport à la mission d'enseignant et d'éducateur dont le professeur est investi.

2. *l'imitation*

a) un processus de communication complexe ; le feed-back ; importance du référent

Essayons de mettre en évidence les schémas de communication dans une situation d'imitation.

Tout d'abord, comme dans tout processus de communication, il y a un message. Ce message est envoyé par le professeur, il est émetteur d'un objet communicationnel (ce qu'il faut imiter). L'élève, lui, est le récepteur.

Or, lorsque le professeur se pose en modèle pour montrer un exemple, il utilise souvent deux canaux de communication différents, et ce, de manière simultanée :

- une partie du message est visuel
- l'autre est sonore

Ces deux canaux visent à transmettre des informations qui, elles, se regroupent en trois catégories :

- informations visuelles : geste, attitude corporelle
- informations sonores : musicales (jeu instrumental, chant)
- informations sonores : utilisant le langage (souvent, une explication des deux premiers)

L'élève doit donc tout à la fois se concentrer sur différents domaines de la perception (vue, ouïe) tout en étant sollicité sur le plan de la réflexion par le dernier volet du message porteur d'une explication.

Il est quasiment inévitable que l'élève élimine au moins une partie du message, soit par exemple en ne se concentrant que sur l'explication sans réellement écouter l'exemple musical, soit en ne retenant que des bribes de l'information émise.

(Sans compter le « brouillage » que constitue certaines approximations de langage, par exemple *« tu vois »* pour désigner un effet sonore tel qu'un accent, un crescendo…)

Dès lors, comment vérifier ce que l'élève a réellement perçu ? Dans le domaine de la communication, la réponse s'appelle le **feed-back**.

Le feed-back, qu'on pourrait appeler plus simplement le retour, est le moment où le récepteur exprime d'une manière ou d'une autre ce qu'il a compris des informations transmises.

Dans le cadre du cours de musique, il s'agit le plus souvent de refaire ce que le professeur vient de montrer ; c'est le contrôle le plus basique. Il ne permet pas réellement de discerner si l'élève a bien perçu les informations qu'on a voulu lui transmettre, car il y a moyen pour lui d'imiter à la façon d'un « perroquet », sans avoir intégré le sens de l'exemple donné, et notamment, à quel moment réutiliser ces informations.

Il existe bien sûr des moyens de simplifier le message, soit en utilisant la caricature, l'exagération (notamment dans l'emploi d'un contre-exemple), soit en choisissant de n'utiliser qu'un seul canal de communication (par exemple en écoutant les yeux fermés, ou à l'inverse, en mimant un geste sans jouer). Le premier risque encouru est que le degré de caricature ne soit pas perçu par l'élève, le deuxième est qu'en élémentarisant à l'excès, le contenu du message soit décontextualisé, vidé de son sens global.

En effet, tout contenu musical n'a de valeur que dans un contexte déterminé, et de même, sa réalisation nécessite une globalité de sensations liées à une intention musicale, puis à un contrôle conscient de ce qui s'est réellement passé.

C'est précisément cette compréhension des tenants et aboutissants du geste musical, cette conscience de l'intention première qui permettent éventuellement au récepteur de percevoir le message de façon complète afin de l'assimiler.

> *« Une simple identification perceptive n'existe pas, une information n'est identifiée que si elle est déjà, d'une certaine manière saisie dans un projet d'utilisation, intégrée dans la dynamique du sujet et que c'est ce processus d'interaction entre l'identification et l'utilisation qui est générateur de signification, c'est-à-dire de compréhension. »*[6]

Ce qui est important dans le message, surtout s'il est complexe, multiforme, ce qui fait qu'il garde sa cohérence, ce qui fait que chacun des éléments qui le composent sert de renforcement aux autres, c'est **le référent** auquel il renvoie, c'est-à-dire **« l'objet » dont le message décrit les caractéristiques**.

Le professeur, lui, connaît ce référent, il identifie clairement « l'objet » auquel son exemple se rapporte ; mais cet « objet » constitue précisément ce que l'élève ne connaît pas encore, et c'est pourquoi il a beaucoup de mal à percevoir le message dans sa globalité.

Par exemple, en cours de violon, si je reprends un de mes élèves sur un passage dont le son n'est pas « satisfaisant », en lui expliquant que sa tenue de main droite l'empêche d'avoir une bonne prise de son, il n'est pas rare, lorsque je lui montre en jouant la souplesse qu'il faudrait exercer, qu'il regarde le petit doigt de la main gauche ! Certes, il n'a pas été très attentif à l'explication, mais surtout, ce qui me semble évident, à savoir : - le lien : contrôle de la sonorité – tenue de l'archet,

- et surtout : passage « réussi » – amélioration du son

n'est pas encore construit chez lui, c'est pourquoi il lui paraît tout aussi logique dans ce cas de figure de diriger son regard vers l'une ou l'autre main …

La condition pour que l'élève identifie l'information dans sa globalité, son unité, est qu'il la perçoive comme une réponse à une question qu'il s'est posé, qu'il a formulée lui-même. *« Toute leçon doit être une réponse à une question »* (J. Dewey).

L'important est donc la phase de questionnement qui va permettre à l'élève de comprendre dans quels cas, dans quels contextes utiliser certaines données. A ce moment-là seulement, l'élève peut être un « bon » récepteur.

[6] Philippe Meirieu, Apprendre…oui, mais comment, Paris, ESF, 1987, p. 54

En résumé, il faut que l'élève ait déjà compris, construit ce qu'on lui montre pour pouvoir l'utiliser, et en aucun cas l'exemple ne peut provoquer à lui seul la compréhension.

b) imitation et tâtonnement ; répétition ; efficacité de la méthode imitative

Il est vrai que la méthode imitative est souvent utilisée sous le prétexte de placer l'apprentissage plus sur le terrain du ressenti que sur celui de la logique, de l'analyse. Le professeur, en montrant, poursuit alors un but différent de la stricte imitation par son élève ; il cherche davantage à engager son élève sur la voie du **tâtonnement**, en lui indiquant une direction de recherche par un exemple, en espérant que l'élève pourra ainsi trouver son propre geste, sa propre respiration, son propre discours.

Néanmoins, si cette intention n'est pas clairement annoncée, l'élève aura tendance à penser que le tâtonnement est plutôt négatif, puisque c'est ce qui semble le séparer de l'exemple donné par le maître. Pour lui, la réussite « du premier coup » paraîtra plus gratifiante (réussite plus rapide), alors qu'en réalité, elle sera moins formatrice. Il est donc souhaitable que le professeur, s'il veut donner un exemple, donne plutôt celui du tâtonnement que celui du résultat abouti qu'il n'a réussi à atteindre lui aussi que peu à peu.

De plus, le tâtonnement nécessite une concentration sur soi, sur son propre ressenti, ce qui est contradictoire avec la tentative d'un élève d'imiter quelques éléments qu'il a cru identifier en observant son professeur.

L'imitation ne paraît donc pas nécessaire dans l'optique de la familiarisation avec le tâtonnement, elle semble même devoir être employée avec précaution.

Il paraît ici intéressant de faire un parallèle entre **l'imitation** et **la répétition**. La répétition *« semble être le fondement quasi exclusif de l'éducation des musiciens. Jusqu'à l'obsession, les conditions de réussite sont immanquablement décrites comme corollaires à l'organisation quotidienne d'un temps de travail pendant lequel il ne peut s'agir que de répéter les mêmes gestes inlassablement, jusqu'à ce qu'ils deviennent seconde nature. »*[7]

Dans l'enseignement des musiques traditionnelles, la répétition et l'imitation sont étroitement liées, dans la mesure où l'élève reste auprès du maître, ce qui implique que le temps d'enseignement et le temps de répétition sont confondus. Il s'agit ici d'une véritable acculturation de l'oreille, d'une imprégnation, d'une maturation dans la compréhension d'un système musical. La répétition se double en outre d'un processus de variations limitées dans l'imitation du modèle ; cette répétition différenciée est possible pour des musiciens baignant dans un seul et unique système musical qui leur est déjà totalement familier.

En revanche, dans l'enseignement de la musique tel qu'il est pratiqué dans les écoles de musique, le temps de répétition incombe en grande partie à l'élève seul, et l'imitation utilisée une fois dans la semaine ne peut prétendre remplir le même rôle d'acculturation que dans l'enseignement des musiques traditionnelles. L'élève aura donc également des difficultés à trouver le chemin de la « répétition différenciée », par manque de références, il ne lui restera plus que le chemin de la répétition « à

[7] Jean-Charles François, L'instrumentiste créateur, thèse de doctorat, 2ème partie, 1994, p. 4

l'identique ». Cependant, il est possible qu'inconsciemment, ce schéma « répétition-imitation » soit bien présent dans l'esprit des enseignants-musiciens, (en conflit avec une conception plus analytique, moins « instinctive » de l'enseignement), ce qui expliquerait le recours fréquent à l'imitation.

Conclusion :
L'emploi de l'imitation permet à l'élève de développer ses facultés d'observation, d'écoute, de concentration. En permettant au professeur d'éviter de longues explications, elle peut rendre le cours plus « dynamique ».
En revanche, elle n'est pas un déclencheur de la compréhension de l'élève, et peut même être source de confusion, si l'élève, sans avoir compris l'exemple, perçoit un procédé comme un « truc » qu'il sera tenté de réutiliser à mauvais escient.
L'imitation peut être utilisée comme un moyen d'acculturation de l'oreille, dans le cadre d'un enseignement intensif, mais ne garde ses vertus qu'à la condition de s'ouvrir à des variations par rapport au modèle.

3. *imitation, modèle : dérives déontologiques*

L'imitation utilisée comme méthode d'enseignement, loin d'aller de soi, montre donc des limites dans son efficacité et pose des questions quant à son utilisation.

Un autre questionnement s'ouvre cependant à nous en ce qui concerne l'utilisation de l'imitation. Celle-ci est en effet dérivée du rôle de modèle que joue le professeur ainsi qu'à son statut de maître, comme nous l'avons vu dans la première partie au début de ce mémoire : il s'agit de voir quelle conception de l'enseignement cela recouvre et d'analyser les différentes dérives que cela peut induire.

a) modèle et hiérarchie

Le professeur qui se met en scène comme modèle (par exemple en demandant à son élève de l'imiter) instaure un rapport hiérarchique particulier dans sa classe. Lui (le professeur) est mis en valeur, il affirme sa position de maître, tandis que l'élève se retrouve dans une situation d'infériorité, dans la position de celui qui cherche à atteindre, à rattraper quelqu'un qui aurait « de l'avance » sur lui.

Ce rapport hiérarchique, qui institue l'impossibilité pour l'élève d'apprendre sans modèle, donc ici, sans maître, participe de certains des caractères propres à l'enseignement corporatif (dont l'enseignement musical, on l'a vu, est en partie l'héritier) tels que les définit Foucault :

« - rapport de dépendance à la fois individuelle et totale à l'égard du maître ;
- durée statutaire de la formation qui est conclue par une épreuve qualificatrice, mais qui ne se décompose pas selon un programme précis ;
- échange global entre le maître qui doit donner son savoir et l'apprenti qui doit apporter ses services, son aide et souvent une rétribution.
La forme de la domesticité se mêle à un transfert de connaissances. »[8]

[8] Michel Foucault, Surveiller et punir, naissance de la prison, Paris, Gallimard, 1975, p.158

On voit bien ici que c'est le maître qui détermine, dirige, maîtrise et sanctionne l'enseignement ; il en est la figure centrale.

Certes, il n'y a plus aujourd'hui domesticité au sens propre du terme, car l'élève n'est pas matériellement au service du maître, mais on voit bien que le rapport maître-élève est placé sous le signe de la hiérarchie, de l'obéissance ; sur le plan musical, cela peut parfois aller jusqu'à la soumission.

C'est ce qu'exprime Antoine Hennion, en écrivant que souvent *« le professeur exerce une fonction de modèle le plus parfait possible, chargé de faire accéder un jour à la maîtrise technique de son instrument un élève qui n'ose que très rarement manifester son autonomie par la parole et faire état de valeurs esthétiques ou de choix techniques différents.»*[9]

Plus l'enseignant occupe une place importante, centrale, moins l'élève a de place pour exister en tant qu'individu.

b) modèle et dérive démiurgique

Le fait de construire un enseignement autour de la figure centrale d'un maître peut aussi conduire à une dérive démiurgique de la part de l'enseignant.

En effet, non seulement l'élève n'a que très peu de place pour exister en faisant l'apprentissage de son autonomie, mais il devient, lorsque le professeur se pose en modèle, sa « créature ». Envisageons le cas où un élève arriverait parfaitement à imiter son professeur tant sur le plan technique que musical. N'y aurait-il pas là quelque chose de « monstrueux », dans le sens où l'élève deviendrait une espèce de copie, de clone du maître ?

Il est vrai que pour l'enseignant la tentation narcissique est toujours là de créer, de « fabriquer » un élève ou une classe à travers laquelle il pourra se faire reconnaître, voire en qui il pourra survivre, à la manière d'un peintre laissant son œuvre à la postérité. N'est-ce pas par exemple la vision sous-jacente aux schémas en forme d'arbres généalogiques des écoles de violonistes, où apparaît tout en haut le « père fondateur » d'une lignée de musiciens ?

Cependant cette vision appartient davantage à une espèce d'imagerie d'Epinal d'une tradition qu'à une réalité, et aucun violoniste ni musicien ne se reconnaît un seul et unique « père » musical. Chacun considère qu'il a construit sa propre personnalité en se nourrissant d'influences diverses (pas forcément d'ailleurs celle de ses professeurs), selon les époques de sa vie et ses attentes du moment. Pour être plus exact, il convient de dire que cette construction appartient précisément à ceux qui « sortent », aux musiciens professionnels ; quant aux autres, faute d'avoir réussi à identifier et à formuler leurs attentes, ils sont souvent restés bloqués dans l'impasse à laquelle mène l'influence unique d'une seule personne.

Or, ce que l'enseignant reconnaît comme une richesse indiscutable dans son propre parcours, à savoir la diversité des sources et des influences, il ne cherchera pas forcément à le provoquer dans ses cours. Beaucoup rechignent à « prêter » des élèves (sur lesquels ils estiment donc avoir des droits) à des collègues, certains l'évitent même comme la peste, jugeant que des avis contradictoires peuvent troubler les élèves et nuire à leurs progrès, alors que c'est justement parce qu'il est « troublé » que l'élève a des chances de progresser, grâce aux interrogations que cela aura suscitées en lui.

[9] Antoine Hennion, Comment la musique vient aux enfants, Paris, Anthropos-Economica, 1988

Les enseignants qui, sous couvert de cohérence de leur enseignement, interdisent l'accès à la richesse et à la diversité à leurs élèves, gardent certes en apparence l'entière maîtrise du processus d'enseignement, mais ils se retrouvent aussi souvent face à des élèves qui les déçoivent ou les ennuient malgré leur évidente bonne volonté à écouter les conseils de leur professeur et à l'imiter. Il s'agit des élèves qui s'entendent répéter à longueur d'année :

« C'est bien, MAIS tu dois : -plus t'engager dans ton jeu
-oser plus
-mettre plus de toi-même
-jouer avec conviction
-faire des propositions
-… » (liste non exhaustive)

En désespoir de cause, le professeur ne peut qu'interroger l'élève (sur le ton du médecin inquiet pour la santé de son patient) :

« Mais qu'est-ce que tu écoutes comme musique chez toi ? Et est-ce que tu en écoutes, au moins ? »

Le problème est que cette expressivité, cette personnalité musicale qui font parfois cruellement défaut dans les interprétations jugées trop « scolaires » doivent se cultiver ; et la première étape est de pousser à l'apprentissage de l'autonomie et de la liberté, ce qui est parfaitement inenvisageable dans le cadre d'un enseignement basé sur la figure prédominante du maître.

> *« Pour exprimer […] il faut exister au-dedans [d'une œuvre], avoir quelque chose à dire, et pouvoir le dire. Dans cette perspective, rien n'est plus important pour le musicien que de cultiver une liberté d'être soi-même, une envie de jouer, une audace créatrice liée à l'intelligence du texte, une relation vraie avec ses sentiments. »*[10]

c) « fabriquer » un élève : une impasse existentielle ?

En réalité, même si l'enseignant a tendance à « formater » ses élèves dans une tentation toute narcissique, il voudrait aussi pouvoir les « élever » jusqu'à lui afin de pouvoir, au final, dialoguer avec eux d'égal à égal. En effet, comme le dit très justement Philipe Meirieu, *« le plaisir est mince et la satisfaction bien minime de fabriquer quelqu'un qui ne soit que le résultat de nos actes : nous espérons toujours qu'il débordera en quelque sorte ce résultat et pourra, par ce débordement même, accéder à la liberté qui lui permet d'adhérer à ce que nous avons fait pour lui. »*[11]

C'est pourquoi, souvent, les enseignants ont une affection particulière pour l'élève « qui est musicien », c'est-à-dire dont les idées musicales sont « spontanées », même si elles sont encore un peu maladroites ; ces idées « viennent » sans qu'on ait besoin d'expliquer longtemps, et finalement, c'est l'élève qui stimule le professeur dont le rôle se borne alors à canaliser, organiser le travail, donner des conseils techniques.

Cet élève-là satisfait en fait une demande non exprimée et complexe de l'enseignant qui désire *« le pouvoir sur l'autre et la liberté de l'autre d'adhérer à ce*

[10] Dominique Hoppenot, Le violon intérieur, Paris, Van de Velde, 1993, p.10
[11] Philippe Meirieu, Frankenstein pédagogue, Paris, ESF, 1996, p. 27

pouvoir »[12]. Ce que souhaite l'enseignant, suivant en cela une dialectique hégélienne, c'est la reconnaissance de l'autre :

> *« Pour être homme, il a voulu se faire reconnaître par un autre homme. Mais si être homme, c'est être Maître, l'Esclave n'est pas un homme, et se faire reconnaître par un esclave, ce n'est pas se faire reconnaître par un homme. »*[13]

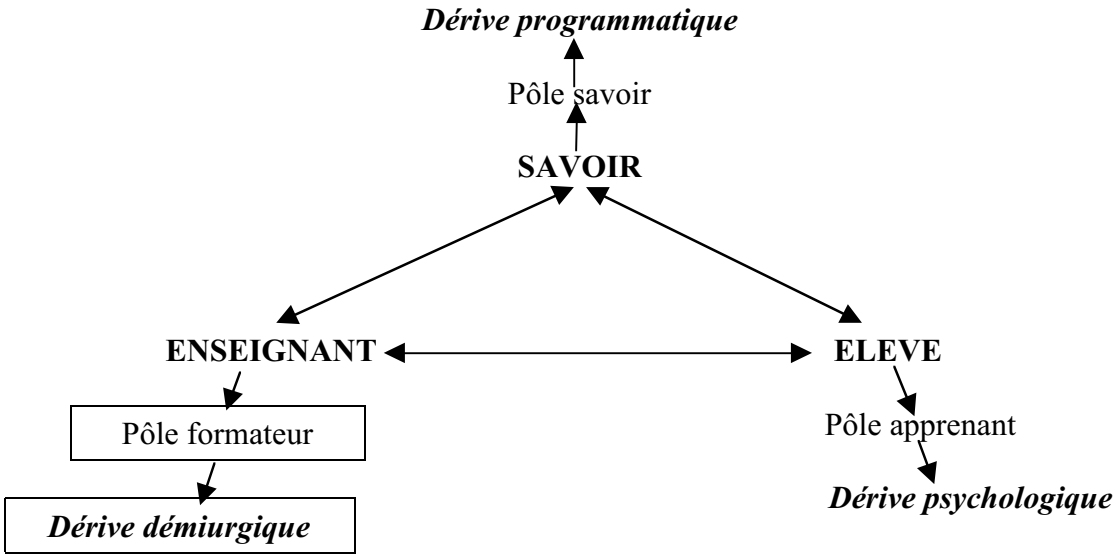
De même, la vraie satisfaction pour l'enseignant-musicien, c'est de se faire reconnaître par un autre musicien, un pair, et non par un « élève à vie », automate docile et incapable de reconnaître le travail de son « créateur ». Mais pour que l'élève acquière la liberté qui ferait la valeur de son jugement, il faut alors que l'enseignant renonce à son statut de maître, pour passer à celui d'éducateur.

« La vraie satisfaction pour l'éducateur, ce serait que celui qu'il a éduqué le salue en homme libre et le reconnaisse comme son éducateur sans, pour autant, être son vassal. »[14] Il s'agit dans le même temps de ***« renoncer à « faire » l'autre, sans pour autant, renoncer à l'éduquer »***[14].

[12] Philippe Meirieu, Frankenstein pédagogue, Paris, ESF, 1996, p.28
[13] Alexandre Kojève, Introduction à la lecture de Hegel, Paris, Gallimard, 1947, p.174
[14] Philippe Meirieu, ibid., p. 40-41

d) à quoi doit renoncer l'éducateur

Il s'agit de refuser de centrer la situation de cours sur la personnalité du professeur, sur l'image qu'il renvoie de lui. Dans la triple relation qui se tisse entre le formateur, l'élève et le savoir, il faut éviter que ne se crée un **pôle formateur** prédominant menant à une dérive démiurgique de l'enseignement.



(d'après un schéma tiré de L'école mode d'emploi de Philippe Meirieu p. 106)

« Une centration exclusive sur le formateur amène bien vite à la tentation démiurgique ; le maître croit à la puissance absolue de sa parole, à la transparence et à la malléabilité complètes de l'esprit des élèves ; son unique préoccupation est donc la qualité tout à fait formelle d'une prestation dont le savoir n'est que le prétexte et les auditeurs de simples récepteurs manipulés ou magnétisés.[15]

L'éducateur doit renoncer :

- à l'éducation comme fabrication
- au désir de fabriquer quelqu'un à son image
- à son pouvoir sur autrui
- à faire de la satisfaction d'être un bon enseignant son but premier.

[15] Philippe Meirieu, L'école mode d'emploi, Paris, ESF, 1995, p.106

II. placer l'élève au centre : reconsidérer l'apprentissage

1. *prendre en compte le parcours de l'élève*

a) « bagage » musical de l'élève

Pour créer un autre mode de situation pédagogique et pour sortit du modèle d'enseignement « pôle formateur dominant », il apparaît important de replacer l'élève au centre de nos préoccupations. Nous nous intéresserons en premier lieu au rapport de l'élève au savoir, notamment en cherchant de quelle manière on peut prendre en compte le parcours de l'élève, ses représentations de la musique, son rapport à la pratique musicale.

Trop souvent en effet, l'enseignant considère que l'élève débutant est vierge de toute référence ou pratique musicale, alors que la musique est omniprésente dans la société actuelle. De plus, l'enfant est aussi influencé par la vision de ses parents (ou de ses proches), vision qu'il aura tendance à reproduire en la déformant. Par exemple, des propos entendus, tels que *« le violon est un instrument difficile »* ou bien *« la musique doit être un plaisir »*, auront une influence certaine sur le regard que l'élève portera sur son apprentissage. Enfin, le choix de l'instrument est souvent motivé par l'influence d'une tierce personne (copains, famille, instituteur…).[16]

Trop fréquemment, certains élèves abandonnent très rapidement la musique, parce que cela ne correspond pas à l'idée qu'ils s'en étaient fait. On voit en fait que l'élève, même si son passé musical est très limité, arrive à l'école de musique avec une attente, une demande, qu'il faut essayer de lui faire formuler afin d'adapter l'enseignement à son projet.

Pour autant, il ne s'agit pas de suivre en tout point la vision de l'élève, car souvent celui-ci n'a pas encore de connaissances réelles de la musique, et donc à fortiori, il ne peut pas forcément imaginer les perspectives que lui offre un enseignement musical.

Il s'agit en fait de considérer le bagage musical de l'élève en terme de **représentations**.

b) représentations de l'élève

Qu'est-ce qu'une représentation ? Une représentation, tout en véhiculant souvent des connaissances, demeure imprécise ou inexacte ; elle est une manière pour chacun de nous d'appréhender le monde qui nous entoure ; elle est plus ou moins empirique, fruit de l'intégration plus ou moins inconsciente de mots et d'images stéréotypées sans aucune logique fonctionnelle. La notion de représentation s'applique donc parfaitement

[16] On pourra lire à ce sujet : Jean-Claude Lartigot, L'apprenti instrumentiste, Paris, Van de Velde, 1999, p. 35 à 84, ainsi que : Antoine Hennion, Comment la musique vient aux enfants, Paris, Anthropos-Economica, 1988, notamment p. 201 à 209

bien à l'image des instruments de musique (du moins pour ceux qui sont connus du grand public) ou à certaines notions musicales (formes musicales, styles et époques, termes musicaux) en fonction de l'âge et du milieu social d'origine des élèves.

Par exemple, nombre d'élèves font un lien automatique entre le tempo, la vitesse d'exécution d'un morceau, et sa dynamique (nuances). Pour eux, jouer fort = jouer vite, et inversement. Or, cette association, si elle est souvent abusive, n'est pas non plus dénuée de fondement : elle nous ramène en effet à l'interaction nécessaire qui se joue entre les différents paramètres d'un morceau, et à l'effet que cette interaction peut avoir sur le caractère de ce morceau. Cette représentation, au lieu d'être considérée comme une faute à corriger, à éliminer, peut donc être exploitée comme le point de départ d'un travail, comme un obstacle à franchir pour réaliser tel ou tel effet musical : pourquoi a-t-on envie d'accélérer quand on joue plus fort ? Qu'a-t-on envie de faire passer ? Que se passe-t-il si, au contraire, on élargit le tempo à ce moment-là ?

2. *représentation et erreur : vers une vision de l'apprentissage comme construction*

a) le rôle de l'erreur

Face à ce qu'on peut considérer comme une erreur, l'enseignant se trouve donc confronté à un choix d'appréciation, comme le décrit Michel Develay dans la double alternative suivante :

> *« **1.** considérer la représentation comme une erreur à éliminer, et de l'erreur à la faute il n'y a qu'une faible distance à parcourir. L'enseignement n'a pas alors à s'intéresser aux représentations ;*
> ***2.** aborder la représentation comme le système explicatif du sujet qui est à comprendre et à analyser en termes d'obstacles ou de point d'appui pour atteindre le concept. La représentation est alors à prendre en compte de manière centrale dans un apprentissage donné. Apprendre devient alors la capacité pour le sujet à changer de système de représentations. »*[17]

b) la fonction de médiation

L'enseignant est alors dans son rôle de **médiateur**. On peut prendre ce terme dans deux sens qui, tout en étant différents, se rejoignent pourtant dans la manière que l'on a de considérer l'apprentissage.

- La médiation de l'enseignant peut consister en une action de rapprochement entre deux mondes, deux univers étrangers l'un à l'autre, celui de l'élève, qui doit être pris en considération, et celui de la musique avec ses aspects théoriques et pratiques. L'enseignant, par son action, est un pont, un lien entre deux univers qui, sans lui, n'auraient aucune chance d'entrer en contact.

[17] Michel Develay, De l'apprentissage à l'enseignement, Paris, ESF, 1992, p. 79

- A l'inverse, la médiation peut être une intervention qui conduit à la rupture avec un univers familier, habituel, plus ou moins inconscient et étranger à autrui car personnel, afin de rentrer dans un monde « social », partagé avec l'autre, construit consciemment par un processus de questionnement sur son propre univers intérieur. (Ce sens se retrouve dans le domaine de la psychanalyse.)

Quoi qu'il en soit, le point commun réunissant ces deux manières de considérer l'action de médiation de l'enseignant réside dans l'idée que l'apprentissage est un cheminement dont on doit étudier et connaître le point de départ pour évaluer le chemin à parcourir. L'autre idée forte portée par le concept de médiation est qu'il y a transformation, adaptation de ce qui était présent au départ plus qu'accumulation de savoirs.

c) apprentissage = construction

La prise en compte des représentations de l'élève, le rôle positif que l'on accorde à l'erreur amènent donc à une rupture totale avec cette conception de l'apprentissage considéré comme le résultat du déversement de connaissances dans une « tête vide » (l'élève ne sait rien) pour obtenir une « tête pleine » (l'élève sait). Il faut envisager l'apprentissage comme une **construction personnelle de l'élève autour de représentations préexistantes avec lesquelles de nouveaux savoirs interagissent,** en entrant en conflit avec eux ou en les consolidant. La conséquence en est que **l'élève ne peut apprendre que seul** (l'enseignant étant un médiateur).

L'apprentissage est un processus de construction dépassant la simple mémorisation ; il doit y avoir **intégration des nouveaux savoirs**, et ceci passe par **l'adaptation des structures mentales préexistantes**. Cette adaptation peut être radicale, « violente », lorsqu'il s'agit d'une remise en question totale d'un ancien système de pensée, ou plus progressive, par exemple lorsque, sans remettre en question des éléments que l'on connaissait déjà, on les réorganise mentalement parce que l'on a recréé le lien qui les réunit dans une globalité.

Pour avoir une chance de se produire, cette adaptation doit être rendue inéluctable par un processus de « déséquilibration » qui rend l'ancien système explicatif caduque, inefficace à rendre compte d'une nouvelle réalité. L'apprentissage de l'individu consiste alors en une phase de rééquilibration nécessaire. C'est ce qu'il faut comprendre lorsqu'on exprime que l'**on n'apprend que ce dont on a besoin** ; il ne s'agit pas tant d'un apprentissage utilitaire dans le domaine de la vie quotidienne (faute de quoi l'apprentissage musical ne rencontrerait que peu de succès) que d'une nécessité à combler un « inconfort » mental.

3. *modèle et relation éducative*

a) relation(s), relation éducative

Il apparaît donc primordial pour l'enseignant de considérer avec soin le rapport de l'élève au savoir, ceci afin de pouvoir réellement entrer dans un rôle de facilitateur de l'apprentissage. En effet, si l'acte d'apprendre proprement dit est le résultat d'un travail personnel de construction, il est tout aussi vrai que la présence d'un professeur chargé de guider, organiser cet apprentissage est pour le moins d'une grande utilité.

Or, la présence simultanée d'un professeur et d'un élève implique la naissance, l'instauration d'une relation entre ces deux personnes.

Puisque la séquence d'enseignement ne peut être basée sur un modèle purement transmissif, à sens unique (du maître vers l'élève), il convient donc de se poser la question d'un autre type de relation enseignant-enseigné : **quelle attitude, quelle posture doit adopter en général l'enseignant lorsqu'il décide de « placer l'élève au centre » ?**

Il s'agit de poser la question de la relation enseignant-enseigné en terme de **relation éducative**.

Dans un premier temps, lorsque l'on pense « relation », on pense assez vite « bonnes relations », et dans ce cadre-là, il apparaît évident que la qualité de cette relation peut fortement influer sur l'apprentissage, de par la « bonne ambiance » qu'elle peut instaurer dans un cours, ce qui peut être un facteur supplémentaire de motivation (pour l'élève comme pour l'enseignant) ; bien entendu, l'apparente bonne qualité d'une relation prof-élève ne peut suffire à elle seule à l'efficacité du cours.

Or, la notion de relation éducative ne peut se réduire à une vague notion de rapports cordiaux ou détendus entre deux personnes ou groupes de personnes. L'enseignant doit en effet se poser la question de la nature même de cette relation en s'interrogeant sur le rôle d'**éducateur** que lui confère sa fonction, et ce d'autant plus qu'il s'adresse en majorité à un public d'enfants ou de jeunes.

L'enseignant, à partir du moment où il entre dans une relation éducative avec un élève, doit avoir conscience qu'il participe d'une manière ou d'une autre, dans une part plus ou moins importante, à la construction de l'identité d'une personne. En ce sens, sa propre personnalité et la place qu'il occupe lors d'un cours ont une importance réelle, car si l'élève est placé au centre, le professeur n'en continue pas moins d'exister en tant que personne et en tant que fonction sociale (modèle) aux yeux de l'élève.

b) modèles et construction de l'identité

Voyons de quelle manière l'enseignant peut participer à la construction identitaire d'un individu.

Il existe plusieurs théories sur la formation du système identitaire dans l'enfance ; les deux théories les plus répandues sont les suivantes :

- selon Freud : le point crucial dans cette construction identitaire est la manière dont a été résolue (ou non) la situation oedipienne que l'enfant vit entre 3 et 5 ans.

Dans ce cadre-là, l'enseignant n'est que fort peu concerné par la construction identitaire de l'enfant, sauf lorsqu'il subit les conséquences d'un conflit oedipien mal résolu chez l'enfant ou encore si lui-même a des problèmes de ce type qu'il projette sur ses élèves.

- selon Laing[18] : la situation fondamentale rencontrée dans l'enfance est la définition de soi par autrui.
  « Le système familial propose à l'enfant un rôle à tenir, une personnalité à jouer pour être accepté. L'enfant n'a pas vraiment le choix et se soumet aux injonctions et aux prescriptions pour rentrer dans le rôle. »[19]
  Dans la première période sensible à la fixation d'un premier modèle (5-6 ans), le petit enfant est surtout influencé par la cellule familiale, puis à partir de 11-12 ans, au début de la puberté, l'adolescent se cherche, sa conscience de soi s'approfondit, il fait l'essai de ses potentialités et rejette ses anciens modèles. Pour Laing, la construction de l'identité personnelle est toujours **collusoire**, c'est à dire qu'elle a besoin de partenaires qui jouent les rôles complémentaires du rôle identitaire.

L'enseignant devra donc être attentif aux différents modèles qu'il véhicule.

Premièrement, il devra faire attention à l'image qu'il forme de chaque élève (bon, mauvais), et à laquelle celui-ci aura tendance à se conformer pour rentrer dans le rôle qu'on attend de lui.

Ensuite, il apparaît important que l'enfant ou l'adolescent, lorsqu'il se trouve à l'école, puisse se confronter à une personne qui assume son rôle d'enseignant sans pour autant l'écraser de son autorité. L'enseignant doit garder sa place d'adulte et d'éducateur. Il ne doit pas essayer de ressembler à son élève (le « prof copain »), pas plus qu'il ne doit demander à l'élève de lui ressembler.

Chacun des deux partenaires de la relation doit avoir sa propre place pour exister et permettre à l'autre d'exister, et bien entendu, c'est surtout à l'enseignant d'y veiller. On évitera ainsi la perturbation de l'identification que l'élève a de son professeur qui pourrait découler de l'inexistence du modèle (laissant l'élève face à lui-même).

[18] Ronald Laing (1927-), psychiatre britannique, un des fondateurs de l'antipsychiatrie (Le moi divisé, 1960, L'équilibre mental, la folie et la famille, 1964)
[19] Alex Mucchielli, L'identité, Paris, PUF Que sais-je ? n°2288, p. 54-55

c) rejeter la tentation de la séduction

Une autre cause de la faillite de la relation éducative réside dans l'instabilité qui s'installe lorsque l'on décide de se placer sur le terrain de l'affectif. La tentation est grande en effet de passer d'un enseignement qui prend en compte la dimension humaine de la relation à un enseignement qui se sert de l'affect pour arriver à ses fins.

L'enseignant désireux d'amorcer une bonne relation avec un élève essaiera naturellement, par ses actes, son langage et son attitude, de lui plaire ; ici, *« la séduction est l'amorce d'une relation, nécessaire aux premiers instants de la rencontre pour faire alliance, pour apprivoiser, obtenir la confiance »*[20]. Mais elle ne tient pas dans la durée, à moins d'être transformée en relation durable. La séduction cache en réalité un besoin de l'attachement de l'autre, elle *« masque une relation de pouvoir et obtient en douceur ce qu'elle aurait dû obtenir par violence ou obéissance crue. Le séduit agit comme s'il était l'initiateur de ses actes, alors qu'il ne fait qu'obéir à une volonté autre que la sienne.[…]Il n'est que l'objet d'un vouloir autre. »*[21]

On voit que ce genre de relation est sans issue : soit l'élève reste à jamais séduit, il ne peut alors s'émanciper pour construire sa propre identité, soit son désir d'autonomie sera perçu comme une véritable trahison, un déchirement aussi bien pour l'élève que pour son professeur.

Il faut pour l'enseignant avoir la force de refuser ce rêve d'une harmonie de tous les instants avec ses élèves pour **valoriser au contraire la différence, la confrontation, l'opposition, qui elles, permettent de grandir**. C'est aussi une part du rôle de l'éducateur que de savoir s'opposer à la volonté de l'élève, de sacrifier le désir de séduire (voie de la facilité) pour assumer son rôle de détenteur de la loi, car si la loi contrecarre souvent les envies particulières de chacun, elle est aussi cet *« objet tiers qui permet à chacun de se situer et de ne pas confondre les places »*.[20]

Conclusion :
L'apprentissage, construction personnelle résultant de la confrontation d'anciennes représentations avec de nouveaux savoirs, est porteur de valeurs éducatives, il est l'occasion pour l'individu de grandir et de se construire. L'enseignant est un médiateur dans ce processus, il doit avoir conscience de sa responsabilité en tant que modèle identitaire.

[20] Mireille Cifali, Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique, Paris, PUF, 1994, p.195
[21] ibid. , p.198-199

III. questionner les finalités de l'enseignement musical

Nous avons vu précédemment qu'à la remise en cause de l'enseignant comme modèle unique et figure centrale du cours correspondait une réflexion nécessaire sur les processus d'apprentissage de l'élève.

Mais la décision uniquement « par principe » de placer l'élève au centre resterait vaine si l'on ne s'interrogeait par ailleurs sur les finalités de l'enseignement spécialisé de la musique. Nous avons déjà abordé ce sujet en affirmant que l'enseignant-musicien est un éducateur qui doit participer au développement personnel de l'élève en terme de construction identitaire. Nous avons aussi évoqué l'apprentissage de l'autonomie et de la liberté de choix en ce qui concerne le travail de l'expression musicale.

Pour essayer de faire de manière plus complète le tour de la question, voyons tout d'abord quelles sont les idées les plus répandues chez les enseignants en ce qui concerne les finalités de l'enseignement musical.

1. *une vision floue*

a) la vision des enseignants

Pour la plupart des enseignants que j'ai rencontrés, il apparaît que l'objectif général qui les réunit, quelle que soit la discipline enseignée, est l'ambition de **former des musiciens**. L'idée générale est qu'ils sont chargés de guider le processus de formation de l'élève pour atteindre un objectif qui reste lointain, toujours repoussé.

La question du terme de l'apprentissage, de la fin des études n'est que rarement évoquée lorsque l'on parle des finalités de l'enseignement, car les enseignants considérant eux-mêmes qu'ils sont toujours en train d'apprendre, ils ont du mal à définir ce qui pourrait constituer le terme de leur mission. Le temps est plus souvent considéré comme un obstacle pour mener à bien cette mission que comme une donnée objective qui pourrait conditionner des objectifs précis.[22]

Par ailleurs, les enseignants n'évoquent souvent cet objectif ultime de formation des musiciens qu'après une longue liste de compétences plus ou moins détaillées concernant la maîtrise d'un instrument de musique, la compréhension d'une œuvre musicale, l'apprentissage d'une méthode de travail, etc… Le plus souvent, le mot « muhsicien » dans l'expression « former des musiciens » n'est lui-même employé qu'avec précaution ou réticence, car il semble désigner un idéal que les enseignants ne sont pas sûrs de pouvoir atteindre.

Il convient donc de s'interroger sur ce que les enseignants mettent dans le mot « musicien », sur la ou les représentation(s) qu'ils ont construite(s) autour de ce terme.

[22] Nous reviendrons à cette notion de temps dans l'enseignement un peu plus tard … (p. 34)

b) qu'est-ce qu'un musicien ?

> Tout d'abord un avertissement. En lisant ces mots (*qu'est-ce qu'un musicien ?*), le lecteur pourra peut-être être légèrement surpris, voire amusé, par l'ampleur de la question que je m'apprête à traiter sans complexe en quelques lignes. Que le lecteur se rassure ! Il ne s'agit pas pour moi de commencer ici un « deuxième mémoire dans le mémoire », mais plutôt d'essayer de comprendre ce qui peut constituer ce fameux but ultime des enseignants-musiciens.
> Je n'aborderai donc ici que deux principaux points sans chercher à les éclairer de manière polémique ; il me paraissait toutefois impensable d'éluder cette question dans le cadre d'une réflexion sur les finalités de l'enseignement musical.

- Le musicien est **quelqu'un qui fait de la musique** (instrument, chant), **qui pratique**. (D'où le problème pour certains à admettre dans cette catégorie les personnes qui « jouent » une musique électronique, car ils ont du mal à percevoir quelle est le dimension du « jeu » dans la manipulation des machines.)
- Dans un deuxième temps entre en jeu la notion de musicien comme une **qualité** : le « vrai » musicien est capable de s'exprimer dans la musique, de transmettre une émotion ; il fait preuve de créativité, d'originalité, de personnalité ; éventuellement, il doit comprendre les intentions du compositeur qui a écrit une musique. C'est ce qui fait que **le musicien n'est pas un simple exécutant : c'est un artiste**.

c) comment former ce musicien ?

Or, dans l'évocation que les enseignants font de l'enseignement musical et de ses finalités, ces deux points ont un poids très inégal.

L'aspect « enseignement de la pratique musicale » paraît aller de soi ; en plus du cours, elle est considérée sous l'angle de l'entraînement, du travail (la pratique quotidienne, régulière, nécessaire à la progression), mais aussi en terme de jeu en groupe (orchestres, groupes, musique de chambre) et de prestations publiques.

En revanche, le deuxième point (apprentissage de qualités artistiques, développement de ces qualités) est nettement moins facilement évoqué. Il semble que les enseignants aient une vision de ce qu'est un musicien, mais qu'ils ne puissent pas réellement définir ce qu'est un « apprentissage de musicien », quel en est le contenu. Ils en décrivent souvent les vertus éducatives (attention, goût du travail, concentration, volonté), mais ce qui est pour eux un résultat éducatif paraît plutôt, à la réflexion, constituer les conditions nécessaires au bon déroulement de l'apprentissage. Il s'agit en fait plus du portrait de l'élève idéal que d'une description d'un contenu d'enseignement.

C'est ce que constate Laure Marcel-Berlioz[23] lorsqu'elle interroge des enseignants d'écoles de musique sur les représentations qu'ils se font de leur profession.

> *« Dans leurs récits, les professeurs parlent peu, spontanément, de la dimension artistique de leurs activités. Mais lorsqu'on leur demande d'évoquer ce qu'apporte la pratique musicale aux enfants et la spécificité de cet apprentissage, c'est l'un des rares moments où, en évoquant le pouvoir éducatif de la musique, ils trouvent des mots pour parler de leur art. »* En fait, les professeurs insistent surtout sur *« le pouvoir structurant de la musique, [qui] demande beaucoup de concentration, oblige au travail de conjonction de plusieurs qualités* (éveil auditif, corporel ; attention, rigueur, volonté, ténacité). Quant à l'éveil de la sensibilité, *« les professeurs qui le mentionnent sont peu nombreux. On sait que cet aspect [côté artistique, musical, épanouissement personnel, découverte de la musique] existe, on le mentionne, mais on ne peut pas dire qu'on arrive à expliciter en quoi consiste le pouvoir artistique de l'éducation musicale. »*

On rejoint ici une idée répandue dans le monde de l'enseignement musical, bien que fort peu souvent exprimée à haute voix : « **la musique, ça ne s'enseigne pas**. » Pour certains, c'est une conviction ; pour d'autres, un aveu d'impuissance commandé par leur modestie ; pour beaucoup enfin, c'est une manière de ne pas se pencher sur un contenu d'enseignement, sur un curriculum qui serait enfin en accord avec un but idéal.

N'est-ce pas là la clé de la redéfinition d'un modèle d'enseignement musical ? Ne faut-il pas s'atteler à la définition d'objectifs précis, de contenus d'enseignements déterminés, puisque les enseignants ont pour la plupart d'entre eux une idée très précise de l'idéal qu'ils voudraient voir atteindre à leurs élèves, que ce soit sur un plan musical ou sur celui du développement personnel ?

2. *comment « ne rien faire »*

Comment se fait-il que, dans un pays où l'enseignement musical paraît organisé de manière si rationnelle, à l'heure où le monde de l'éducation dans son ensemble est traversé par tant de débats engageant les moyens et les finalités de l'enseignement, à une époque où la plupart des parents investissent tant en terme d'énergie et d'argent pour l'éducation de leurs enfants, comment donc se fait-il que l'enseignement musical donne encore en général une impression d'immobilisme qui est parfois, il faut bien le dire, tout à fait avérée ?

Voyons **comment un idéal peut parfois devenir paralysant quand il est confronté à une organisation héritée d'une époque à la philosophie et aux priorités différentes**.

[23] Laure Marcel-Berlioz, Du musicien au professeur d'instrument, article paru in Enseigner la musique n°3, Cefedem-CNSM, 2000, voir notamment p.153 à 155

a) formation du musicien : un idéal

J'ai choisi ici de m'intéresser à une vision de la formation du musicien qui ressemble fort à une profession de foi : celle de Claude-Henry Joubert, musicien, compositeur et directeur de conservatoire. J'ai ressenti ce texte comme un témoignage de quelqu'un qui écrit son sentiment personnel, sa conviction la plus profonde, tout en sachant qu'il s'expose ainsi aux critiques de ceux qui ne manqueront pas de le trouver beaucoup trop ceci ou pas assez cela. Cependant la passion de l'enseignement qui est exprimée tout au long de ce texte est si forte qu'il est intéressant de l'étudier comme base d'une réflexion visant à voir justement pourquoi, malgré cette passion, « ça ne marche pas » toujours.

Pour Joubert, *« former un musicien c'est :*

* *former l'oreille :* -développer *l'oreille extérieure, « horizontale »,* vers le monde qui nous entoure, en remplaçant *le verbe entendre par le verbe écouter,*
  - développer, *inventer l'oreille imaginaire intérieure, « verticale », celle que le musicien découvre en lui-même[…], oreille du non-dit, du non-joué, du non-entendu, oreille du silence empli de musique non exprimée,*
* *apprendre le corps,* car *le corps est l'instrument de la musique* (apprentissage gymnastique, de l'artisanat, de la rapidité, de la précision, de la respiration)*,[…]* où *chaque geste est la représentation d'un son intérieur,*
* *développer les facultés intellectuelles, la concentration, la mémoire, la créativité, l'association, la culture, l'abstraction, l'organisation, la gestion, la méthode, le goût, l'intuition…,*
* *créer la communication, donner les moyens de s'exprimer au-delà de la pudeur, travailler l'extériorisation, le don, le regard, le rythme commun, la justesse relative, le style, l'échange, la joie, la pédagogie,*
* *relativiser les codes, apprendre à ne pas confondre la fumée et le feu, naître à la morale, au respect, à la transgression,*
* *prôner l'élitisme pour tous, l'équipe, le groupe,*
* *faire accéder au plaisir, faire naître le désir et donner les moyens de le réaliser, amener vers le plaisir qui nécessite la discipline, la conviction, la foi, le courage,*
* *mener à cet autre plaisir, à ce grand pouvoir, situé au- delà des concepts, à ce Paradis familier… »*[24]

Il est vrai qu'il faut bien prendre son souffle avant de lire ceci, et que l'effet énumératif peut griser l'enseignant-musicien, enthousiaste devant une telle description de son métier… Quel programme !

Et bien non.

Justement, **ces propos ne constituent pas un programme** (ce qui n'est pas forcément l'intention de l'auteur d'ailleurs), et c'est bien là que la critique (constructive)

[24] Claude-Henry Joubert, Métier : musique ! Quel enseignement musical pour demain ? tome 2, Paris, La Villette, IPMC, 1988, p. 99 à 103 (les propos de Claude-Henry Joubert sont ceux en *italique*)

de ce texte permet d'avancer, que l'on trouve ces propos beaux, enthousiasmants, ou bien démagogiques…

Comment alors dépasser la déclaration d'intention ?

Comment passer à l'action ?

b) une opposition impossible à surmonter ? globalité et disciplines

Si l'on garde l'essence des propos de Claude-Henry Joubert, l'idée directrice qui en ressort, c'est que la formation du musicien ne peut être envisagée que comme **une formation globale**. Oreille, corps dans son ensemble, capacités intellectuelles, communication, émotions, esprit critique, plaisir, l'ambition d'une telle formation est qu'elle concerne l'être dans son ensemble, dans sa totalité, dans son unicité, sans instaurer d'ordre de priorité entre tous ces éléments.

Or l'enseignement en général, qu'il soit scolaire ou spécialisé, est structuré par une « disciplinarisation » qui paraît devoir contredire totalement tout projet de formation globale.

Pour enseigner ce qui paraissait relever d'un seul et même domaine, la musique, pour en couvrir toute l'étendue, les « organisateurs » du système n'ont eu de cesse de multiplier et de séparer les séquences d'enseignement, et ce, dans un souci de rationalisation et d'efficacité.

En revanche, les musiciens ayant tendance à considérer l'apprentissage de la musique de manière globale se placent souvent dans une optique moins rationnelle et considèrent cet apprentissage comme un processus d'intégration de données et de savoir-faire, où l'acquisition résulte plus de la *mimésis*, de l'imprégnation, que d'un apprentissage volontaire, organisé mais aussi plus fragmenté.

Il y a là, on le voit, **deux volontés différentes, deux vision des finalités qui s'opposent**.

- **Si l'on s'appuie par trop sur la *mimésis*, on évacue la réflexion consciente de l'apprentissage**. On réduit la distance entre celui qui apprend et ce qu'il apprend, il « devient » la musique, mais n'a plus de recul, il est dans l'émotion ; la musique n'est plus un objet que l'on peut objectiver si besoin, elle acquiert un statut mystique.

On rejoint ici la définition générale du processus d'acquisition de Pierre Bourdieu dans Le sens pratique :

> *« Le processus « d'acquisition », mimesis (ou mimétisme), pratique qui, en tant que faire semblant, impliquant un rapport global d'identification, n'a rien d'une imitation supposant l'effort conscient pour reproduire un acte, une parole ou un objet explicitement constitué en temps que modèle, et le processus de reproduction qui, en tant que réactivation pratique, s'oppose aussi bien à un souvenir qu'à un savoir, tendent à s'accomplir en deçà de la conscience et de l'expression, donc de la distance réflexive qu'elles supposent.*
>
> *Le corps croit en ce qu'il joue […], il ne [le] représente pas, il ne mémorise pas le passé, il agit le passé ainsi annulé en tant que tel, il le revit.[…] Ce qui est appris par corps n'est pas quelque chose que l'on a, mais quelque chose que l'on est.*

Jamais détaché du corps qui le porte, il ne peut être restitué qu'au prix d'une sorte de gymnastique destinée à l'évoquer, mimesis qui, Platon le notait déjà, implique un investissement total et une profonde implication émotionnelle . »[25]

L'enseignant peut-il alors avoir la prétention d'enseigner « cela » ? Même s'il souhaite prendre en compte la personne de l'élève, s'il est conscient des processus d'apprentissage à déclencher, il ne peut souvent dépasser la déclaration d'intention et avoue son impuissance devant l'ampleur de la tâche.

•**Si l'on veut suivre un modèle d'enseignement qui s'appuie sur les disciplines pour gagner en rationalisation, on déshumanise l'apprenti musicien**, on oublie qu'il est un artiste ; en entrant dans une salle de cours, l'élève **entre dans une catégorie**, on le transforme artificiellement en instrumentiste ou en compositeur, en théoricien ou en praticien, en violoniste ou en pianiste, en « jazzman » ou en « classique »…Ainsi l'élève est toujours « amputé » d'une partie de son identité de musicien.

C'est ainsi que par un souci de rationalisation, le temps des études dans les écoles de musique se retrouve totalement réorganisé. Michel Foucault décrit les quatre étapes de ce processus de rationalisation du temps d'études dans son ouvrage Surveiller et punir, naissance de la prison :

« − diviser la durée en segments successifs ou parallèles dont chacun doit parvenir à un terme spécifié ;

− organiser ces filières selon un schéma analytique−succession d'éléments aussi simples que possible, se combinant selon une complexité croissante ;

− finaliser ces segments temporels, leur fixer un terme marqué par une épreuve qui a pour triple fonction d'indiquer si le sujet a atteint un niveau statutaire, de garantir la conformité de son apprentissage à celui des autres et de différencier les capacités de chaque individu ;

− mettre en place des séries ; prescrire à chacun, selon son niveau, son ancienneté, son grade, les exercices qui lui conviennent. »

La rationalisation des supports pédagogiques eux-mêmes (méthodes, répertoire « obligé ») participe aussi à cette « disciplinarisation » de l'enseignement proposé.

En fait, ce qui est en question au travers de l'éclatement de l'enseignement, c'est le **peu de lien entre les différents cours**, et finalement l'unicité même du lieu « école de musique ». Par exemple, le cours d'instrument n'aborde que rarement les champs de la théorie ou de la culture musicale, le chant en est souvent absent, tandis qu'il est assez peu fréquent que les élèves utilisent leur instrument dans les cours de formation musicale ; l'analyse, l'histoire de la musique et l'écriture musicale sont enseignées séparément, et dans l'école de musique, les passerelles entre les différentes esthétiques musicales sont peu nombreuses.

Pour caricaturer, l'élève vient tour à tour à l'école de piano ou de clarinette, à l'école de formation musicale, puis à l'école d'orchestre, mais l'école de musique existe-t-elle réellement, au sens propre du mot ?

[25] Pierre Bourdieu, Le sens pratique, Paris, Minuit, 1980, p. 123

En fait, l'organisation de l'école, souvent érigée en un véritable système, permet surtout d'évacuer la question angoissante du **sens des apprentissages** (pour l'élève comme pour l'enseignant) ; dès lors, chacun se concentre sur la bonne marche de l'organisation, quitte à sacrifier celui dont le rythme d'apprentissage ou le projet ne corresponde pas au modèle proposé.

Est-on alors condamné à une guerre de position entre d'une part les « artistes » qui n'ont guère d'autres solutions à proposer que l'imprégnation, s'en remettant en réalité au fameux « don » de l'élève, et d'autre part les organisateurs, « technocrates » de la musique, qui n'auraient rien compris à la noblesse de l'enseignement artistique ?
Cette opposition interdit-elle définitivement tout dialogue, et les antagonismes sont-ils à ce point puissants qu'ils condamneraient l'enseignement musical à l'immobilisme ?

c) mise en perspective historique

En réalité, on ne peut valablement critiquer un système si on fait abstraction du contexte dans lequel il a été créé. En effet, à chaque modèle d'enseignement correspondent un projet et des aspirations attachées à une époque, croisés avec les contraintes rencontrées dans leur réalisation. **C'est seulement en prenant en compte le projet initial que l'on peut évaluer l'efficacité à y répondre du système qui en découle**.

La jeune République Française, en créant l'Institut National de Musique en 1792, puis le Conservatoire de Paris en 1795, ne poursuit pas le but de permettre à chacun d'apprendre la musique dans une structure organisée. Le Conservatoire doit simplement **pourvoir à un besoin** : celui de disposer de « citoyens-musiciens » exécutants et de compositeurs nécessaires à la musique de la République, et il n'est en fait que le digne héritier de l'Académie Royale de Musique (1672), de l'Ecole Royale de Chant (1784) et de l'Ecole Royale dramatique (1786) de l'Ancien Régime.

La justification d'un enseignement public est alors le placement de la musique au service de l'Etat-Nation ; le musicien est utile à la société, car *« la loi ordonne partout la célébration des fêtes nationales et décadaires ; et sans musique, ces fêtes sont dénuées de charmes, et les patriotes ne sont même pas soutenus par l'espérance de les voir, un jour, exercer sur la raison publique toute l'influence que le législateur a le droit d'en attendre »*.[26]

C'est d'ailleurs cette raison d'utilité publique qui va pousser l'Etat à développer un réseau d'écoles à travers le pays, tout en étant toujours retenu par le coût de ces écoles :

« Si des vues d'économie ne venaient ralentir l'essor de nos désirs, avec quel empressement nous vous proposerions de multiplier sur tout le territoire la

[26] Rapport fait au Conseil des cinq cents par Leclerc du Maine-et-Loire…, 27 novembre 1798, in Constant Pierre (1900), p. 337

pratique d'un art qui peut se rendre si éminemment utile à la patrie. Et Leclerc poursuit : *« Mais s'il nous est pénible de ne pouvoir vous proposer, outre le Conservatoire établi à Paris, que douze écoles spéciales de musique, nous chercherons au moins à vous consoler de leur petit nombre par le soin que nous mettrons à les organiser. »*[26]

La conséquence logique au niveau structurel est double : d'une part, les professeurs ont obligation d'utiliser une **méthode d'enseignement unique** agréée par l'Etat, et d'autre part l'organisation des écoles sera de type **pyramidal**, avec au sommet le Conservatoire de Paris, et des succursales réparties sur tout le territoire, chargées essentiellement de sélectionner les meilleurs élèves dignes de rejoindre la capitale.[27]

Le système mis en place est donc tout à fait cohérent par rapport au projet politique de l'Etat.

Cependant, à travers tout le territoire français, **les autorités locales souhaitent elles aussi avoir la possibilité de former de bons musiciens**, dans un projet qui rejoint à l'échelle locale l'exemple étatique. Ainsi, se créent un certains nombre d'écoles (on en dénombre une cinquantaine en 1850), mais *« fondées par des initiatives privées ou par des assemblées communales, elles fonctionnent sans méthode et sans unité. Mal logées, faiblement subventionnées, dépourvues d'instruments et d'ouvrages d'enseignement, ce sont de médiocres établissements d'instruction primaire [implorant] en vain l'assistance de l'Etat »*[28].

D'autre part se créent également au cours du 19ème siècle de **nombreuses sociétés de musique** (orphéons, sociétés de chorale), véritables phénomènes sociaux dont le but est de permettre à tous d'accéder aux joies et aux beautés de la grande musique, en offrant aux amateurs les bases de la formation et de la pratique musicales. Leurs actions et leurs missions seront poursuivies au 20ème siècle par les nombreuses fédérations de musique ou d'éducation populaire.[27]

Au 19ème siècle, on constate donc une **multitude de projets différents** suscitant différentes structures. Néanmoins, **l'exemple des écoles contrôlées par l'Etat reste la référence**, auréolées qu'elles sont du prestigieux Conservatoire de Paris. On commence donc à voir se former un **paradoxe** : bien que le rôle réel de l'Etat se réduise dans l'enseignement de la musique, le poids de son autorité, bien installée dans les mentalités au travers du Conservatoire, est tel qu'il semble à tous qu'il est à l'origine de la plupart des structures d'enseignement. **L'Etat garde un contrôle moral fort sur des établissements qui ne dépendent pas ou très peu de lui**.

Le désir d'économie de l'Etat s'opposant à sa volonté de contrôle sur ces différentes structures et à la nécessité d'assurer aux citoyens une certaine égalité

---

[27] On pourra lire à ce sujet : Musiques : apprendre / pratiquer, p. 71 à 75, ainsi que l'article d'Emmanuel Hondré Les structures de l'enseignement musical contrôlé par l'Etat : perspectives historiques in L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique, tome 1, Lyon, Cefedem Rhône-Alpes, 2002, p. 135 à 148

[28] Edmond Maurat, L'enseignement de la musique en France et les conservatoires de province, notice de l'Encyclopédie de la musique et dictionnaire du conservatoire de province d'Albert Lavignac et Lionel de la Laurencie (1931)

géographique dans l'enseignement de la musique, la solution va constituer à essayer d'**organiser un enseignement décentralisé.**

La décentralisation en terme de musique s'organise donc peu à peu, surtout à partir de la création du ministère de la culture (1959) à qui incombe la responsabilité de la musique et de son enseignement (officialisant ainsi la « démission » de l'Education nationale dans ce domaine). Plus que jamais, la musique est l'objet d'une politique.

Mais la décentralisation est ambiguë : les collectivités territoriales assurent le financement tandis que la musique continue de relever de la politique culturelle nationale au travers du Ministère de la Culture. Dès lors, les établissements que l'on continue de dire « contrôlés par l'Etat » (alors qu'ils sont plutôt « reconnus », « agréés » par lui) restent dans un courant d'influence centralisateur, **assujettis à un modèle pyramidal** qui contredit le principe annoncé d'**égalité géographique**.

Mais de quelle égalité parle-t-on au juste ?

Egalité centralisatrice, qui uniformise, ou égalité laissant à chacun le droit d'affirmer sa différence ?

Aujourd'hui, il semble que le mythe d'un système contraignant imposé par « le Ministère » ne puisse continuer à être invoqué pour justifier une impuissance de la part des acteurs locaux. **Le modèle d'enseignement « Conservatoire de Paris » existe bel et bien, et surtout dans les esprits**, mais il n'est imposé nulle part ; au contraire, il n'a cessé au cours de l'histoire d'être battu en brèche par les volontés locales ou les initiatives privées. Il est légitime pour l'Etat de promouvoir une politique culturelle ; il ne faut pas pour autant l'accuser de vouloir tuer toute initiative originale.

L'enseignement de la musique est depuis longtemps riche de ses différences, les modèles variés existent, et **le prétendu modèle unique est surtout une représentation que les professionnels** (et dans une moindre mesure le grand public) **ont intégrée comme une vérité ne pouvant être remise en cause**.

3. *perspectives d'avenir…*

Nous avons vu comment les enseignants-musiciens sont souvent paralysés par un idéal qu'ils ne savent pas au juste comment aborder, et comment un certain modèle historique d'un enseignement élitiste participe à cette « paralysie » du système.

Toute la bonne volonté de celui qui s'interroge sur les finalités de sa mission ne suffirait-elle donc pas à construire d'autres modèles d'enseignement de la musique ?

A partir du moment où l'enseignant se remet personnellement en cause en critiquant sa tentation à se poser en modèle, où il se penche sur les moyens qu'utilise l'élève pour apprendre, ne sera-t-il pas possible de concilier l'idéal musical et éducatif avec la réalité de l'école ?

a) potentialités de la structure « école de musique »

Au moment où nous évoquions la « disciplinarisation » de l'enseignement, nous nous interrogions sur la réelle existence de l'école de musique en tant qu'entité. Or, s'il est vrai que le temps d'enseignement est morcelé, l'école reste tout de même le lieu privilégié où la rencontre est possible.

Nous avons déjà vu que nombre d'enseignants se rejoignent en ce qui concerne critique d'un système qu'ils trouvent trop centralisé, et qu'ils ont souvent en commun une certaine difficulté à nommer les objectifs précis de leur enseignement.

Mais il ne faut pas oublier que les enseignants se rencontrent aussi sur beaucoup d'autres points foncièrement positifs.

Dans leur grande majorité, les enseignants de musique que j'ai rencontrés dans tous types de structures :

- sont souvent **très spécialisés** (cf. p.6-7 de ce mémoire) ce qui peut être un inconvénient, si cela implique un repli sur sa propre spécialité ; cependant, cela signifie aussi qu'ils possèdent un **haut niveau technique** ; cette maîtrise technique est un véritable atout quand elle rencontre une volonté d'ouverture vers de nouveaux horizons, car elle **permet d'être plus libre pour aborder et comprendre rapidement d'autres musiques** ;
- même s'ils ne l'expriment pas clairement, ils se retrouvent globalement dans une **volonté commune de former des musiciens** ; ils sont sans doute beaucoup plus proches dans leur idéal de formation que, par exemple, les enseignants (toutes disciplines confondues) d'un collège ;
- ils sont **conscients de leur rôle d'éducateur et de la spécificité de leur métier d'enseignant**, même s'ils ont une activité de musicien-interprète très développée. Sur ce point, on peut dire que la prise de conscience est récente (le métier de musicien-enseignant est d'ailleurs encore peu reconnu en tant que tel par le grand public), mais elle est réelle et assumée.

Les points communs à la plupart des enseignants constituent donc une véritable force de l'école de musique. Il s'agit tout simplement de la définition de l'**équipe pédagogique** qui, si elle n'est pas toujours en action, existe de fait **en potentialité**.

L'école de musique est loin d'être le lieu de la seule rencontre prof-élève, c'est aussi le **lieu de travail d'une équipe** qui, si elle en a la volonté, peut mettre en place un **cursus de formation globale** s'appuyant sur **les compétences de chacun**.

b) schémas directeurs et chartes

Un des autres atouts que possède l'école de musique pour mener son questionnement sur son fonctionnement (cursus, organisation interne) et ses finalités est **l'existence de plusieurs textes de référence**. Ces textes sont en général très peu connus des enseignants, il s'agit des schémas directeurs de 1991, 1992 et du schéma d'orientation de 1996.[29] Les enseignants soupçonnent souvent derrière ces écrits une tentative pour restreindre leur liberté d'action (il est vrai que le terme « schéma directeur » peut, de ce point de vue, sembler assez mal choisi), et pour cette raison, ils « résistent » au diktat en commençant par ne pas lire ces textes. De plus, l'origine ministérielle de la directive leur laisse à penser que les auteurs sont davantage des technocrates que des musiciens, et qu'à ce titre, ils ne sont pas habilités à participer au débat sur l'enseignement de la musique.

Or, ces textes sont intéressants par leur contenu et leur évolution ; ils sont porteurs d'un **message politique** sur les finalités de l'enseignement musical et les valeurs qu'il peut porter mais n'imposent pas de méthode prête à l'emploi. Ils font entendre la voix de l'Etat-garant des valeurs de la démocratie, de l'Etat-soucieux du bien public, plus que la voix de l'Etat législateur.

Ils constituent la matière idéale pour **ouvrir le débat** à quelque niveau que ce soit : en interne (équipe pédagogique), en faisant se rencontrer les professionnels et les usagers (parents, élèves), en organisant des rencontres entre plusieurs structures d'enseignement, en dialoguant avec l'autorité de tutelle, l'employeur. L'élaboration du projet pédagogique de l'école est bien sûr une occasion de débat, mais ce n'est pas la seule. Par exemple, l'organisation de « rencontres » plus informelles ou de réunions d'information peut être aussi une excellente occasion pour échanger et inviter chacun à s'exprimer sur ses attentes, sa vision.

c) le projet, un outil pour l'école de musique

Si le débat est possible, si chacun est prêt à apporter sa pierre, à faire profiter les autres de son expérience, il faut alors se fixer des objectifs de travail en gardant à l'esprit la volonté de mener l'élève vers l'autonomie dans l'apprentissage et dans la pratique de la musique.

[29] Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse (1991) ; Les missions des écoles de musique et de danse (1992) ; Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse (1996)

Les pistes sont à chercher :

* dans l'originalité, la spécificité du projet de chaque élève
* dans l'originalité, la spécificité du projet de chaque école (par rapport à sa situation, son public, son équipe, son histoire, ses locaux…)
* dans la synergie à organiser entre les différentes séquences d'enseignement, sans s'imposer à priori de restriction, que ce soit en remettant en cause le cours individuel ou en chamboulant l'emploi du temps[30]
* dans une organisation réellement pensée dans le long terme, s'appuyant notamment sur les possibilités de souplesse offertes par les cycles
* dans le projet commun aussi bien que dans l'initiative individuelle, dans l'alternance entre projet à longue échéance et projet à court terme

Cependant l'élément le plus important dans le débat est la rencontre, la discussion et la participation de tous. Un projet « révolutionnaire » qui serait conçu sans les élèves n'aurait par exemple pas de sens. Le respect de chaque point de vue sera la condition indispensable au maintien de la contradiction qui est source et moteur de progrès.

Il s'agit **non pas d'imposer un nouveau modèle**, mais de **créer les conditions de l'expérimentation et de l'enrichissement par la diversité**. Le **projet** a cette vertu, parce qu'**il oblige au questionnement**, à la remise en question, mais toujours **en visant l'action, la réalisation concrète**. Le projet est le modèle de réflexion permettant le mieux la vie de l'école.

[30] lire à ce sujet : Eddy Schepens, A propos du temps dans l'école de musique, article paru dans Enseigner la musique n°5, Lyon, Cefedem-CNSM, 2002

CONCLUSION (…?)

Au terme de ce travail, je ne pense pas qu'il soit à propos d'envisager la réforme ou l'amendement général d'enseignants qui, dans l'ensemble, vivraient dans le passé, car je crois profondément à la valeur individuelle des membres de cette profession, mais je pense plutôt qu'il faut susciter la libération des énergies, en s'appuyant pour cela sur l'élève. L'élève a-t-il changé, comme on l'entend dire ici ou là, est-il réellement moins disposé au travail qu'avant ? Ou bien les enseignants sont-ils plus attentifs aux individualités ?

En réalité, l'élève n'existe pas, il y a **des** élèves qui sont le point de départ et l'aboutissement de notre questionnement, de nos doutes et de nos motivations, de nos remises en question, de nos recherches.

C'est pourquoi peut-être la notion de **modèle** ne doit être envisagée que comme **une construction temporaire** servant de base à un travail de réflexion, comme quelque chose d'éphémère qui sera de toute manière voué à être perpétuellement remplacé par un nouveau modèle plus moderne, plus proche de ce qu'on pense être la réalité**. Le modèle est théorie, artifice**, c'est pourquoi **il ne doit pas être confondu avec l'infinie diversité de la réalité**, il ne doit pas être considéré comme une vérité.

La copie du modèle n'est qu'un exercice, un outil pour progresser, mais en pédagogie comme en art (sculpture, peinture), il n'est pas le but de « l'artiste ».

Chacun est amené à trouver sa voie, ses voies, sans renier ses influences, en suivant ses convictions mais aussi en échangeant avec l'autre.

Bibliographie :

∗ *Sur l'enseignement en général :*

Philippe Meirieu, Frankenstein pédagogue, Paris, ESF, 1996
Philippe Meirieu, Apprendre…oui, mais comment, Paris, ESF, 1987
Philippe Meirieu, L'école mode d'emploi, Paris, ESF, 1995
Michel Develay, De l'apprentissage à l'enseignement, Paris, ESF, 1992

∗ *Sur la relation éducative :*

Mireille Cifali, Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique, Paris, PUF, 1994
Alex Mucchielli, L'identité, Paris, PUF collection Que sais-je ? n°2288

∗ *Sur les disciplines et l'organisation du temps d'enseignement*

Michel Foucault, Surveiller et punir, naissance de la prison, Paris, Gallimard, 1975
Jean-Charles François, L'instrumentiste face à l'écriture, article in Enseigner la musique n°1, Lyon, Cefedem-CNSM, 1994-1995
Eddy Schepens, A propos du temps dans l'école de musique, article in Enseigner la musique n°5, Lyon, Cefedem-CNSM, 2002

∗ *Sur l'identité professionnelle des enseignants-musiciens*

Claude-Henry Joubert, Métier : musique ! Quel enseignement musical pour demain ? tome 2, Paris, IPMC La Villette, 1988
Laure Marcel-Berlioz, Du musicien au professeur d'instrument, article in Enseigner la musique n°3, Lyon, Cefedem-CNSM, 2000

∗ *Sur l'école de musique et son histoire, sur les politiques de l'enseignement musical*

Antoine Hennion, Comment la musique vient aux enfants, Paris, Anthropos-Economica, 1988
Jean-Claude Lartigot, L'apprenti instrumentiste, Paris, Van de Velde, 1999
Emmanuel Hondré, Les structures de l'enseignement musical contrôlé par l'Etat : perspectives historiques, article in L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique, tome 1, Lyon, Cefedem Rhône-Alpes, 2002
Guide : Musiques : apprendre / pratiquer, Paris, Cité de la musique, 2003
Ministère de la culture, Direction de la Musique et de la Danse, Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse, 1991
Ministère de la culture, Direction de la Musique et de la Danse, Les missions des écoles de musique et de danse, 1992
Ministère de la culture, Direction de la Musique et de la Danse, Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse, 1996

Les modèles dans l'enseignement spécialisé de la musique

Résumé :

En France, l'enseignement spécialisé de la musique est fortement imprégné par le modèle du Maître dispensant son enseignement. Quelles sont les conséquences de cette conception ? Peut-on envisager un autre modèle d'enseignement en replaçant l'élève et le processus d'apprentissage au centre de nos préoccupations ? Les enseignants, en réfléchissant à l'histoire de l'enseignement musical, peuvent-ils engager un processus de questionnement sur les finalités de l'enseignement dispensé dans les écoles de musique, et se lancer dans une dynamique de projets ?

Mots-clés :

Modèle – Maître – Imitation – Construction – Disciplines – Projet